

XVI Jornadas Argentinas de Estudios de Población. III Congreso Internacional de Población del Cono Sur. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Virtual, 2021.

# Elección escolar, segmentación educativa y segregación residencial en la localidad de Bahía Blanca, Argentina.

Krüger, Natalia, Tortul, Marina, Formichella, María Marta y Anderete Schwal, Mariano.

Cita:

Krüger, Natalia, Tortul, Marina, Formichella, María Marta y Anderete Schwal, Mariano (2021). *Elección escolar, segmentación educativa y segregación residencial en la localidad de Bahía Blanca, Argentina*. XVI Jornadas Argentinas de Estudios de Población. III Congreso Internacional de Población del Cono Sur. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Virtual.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/xvijornadasaepa/6>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ewcH/ERG>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**XVI Jornadas Argentinas de Estudios de Población - III Congreso Internacional de Población del Cono Sur, 13-15 de octubre de 2021**

**Elección escolar, segmentación educativa y segregación residencial en la localidad de Bahía Blanca, Argentina**

**Natalia Krüger**

IIESS (UNS-CONICET) y Departamento de Economía (UNS)

[natalia.kruger@uns.edu.ar](mailto:natalia.kruger@uns.edu.ar)

**Marina Tortul**

IIESS (UNS-CONICET) y Departamento de Economía (UNS)

[mtortul@iess-conicet.gob.ar](mailto:mtortul@iess-conicet.gob.ar)

**María Marta Formichella**

IIESS (UNS-CONICET) y Departamento de Economía (UNS)

[mformichella@iess-conicet.gob.ar](mailto:mformichella@iess-conicet.gob.ar)

**Mariano Anderete Schwal**

CONICET y Departamento de Economía (UNS)

[marianoand3@hotmail.com](mailto:marianoand3@hotmail.com)

**Resumen**

Una de las manifestaciones de la inequidad en el sistema educativo argentino es la posibilidad de identificar circuitos escolares de calidad diferenciada que atienden a estudiantes de distinto perfil socioeconómico, proceso conocido como segmentación educativa. El mismo responde a factores endógenos y exógenos al ámbito escolar, destacándose aquí a las estrategias de elección escolar de las familias, la segregación residencial y la movilidad de la población estudiantil en el espacio urbano. Los estudios que abordan la compleja interrelación entre las desigualdades educativas y el territorio en el país son aún escasos, especialmente en ciudades intermedias. El objetivo del trabajo es analizar las vinculaciones entre la segregación residencial y la segmentación del sistema educativo de nivel medio en Bahía Blanca. La metodología es cuantitativa y consiste en la elaboración de indicadores educativos y la utilización de sistemas de información geográfica a partir de fuentes de información primaria y secundaria. Los resultados sugieren que la segmentación escolar se manifiesta en el territorio, en estrecha relación con la fragmentación del espacio urbano. En este contexto, las familias emplean

distintas formas de capital sociocultural y espacial para elegir la escuela de sus hijos, lo cual se observa en ciertas dinámicas de movilidad del alumnado.

## **1. Introducción**

El papel de la educación en el desarrollo y bienestar a nivel micro y macroeconómico determinan que su distribución equitativa sea un factor clave para promover la equidad social (Sen, 1999; Formichella, 2010). En este sentido, debe contemplarse que para garantizar la equidad educativa no basta con hacer factible la igualdad en el acceso al sistema; sino que deben establecerse las condiciones para que todos los estudiantes puedan alcanzar los resultados deseables, aun partiendo de posiciones diferentes (Morduchowicz, 2003; Formichella, 2011). Esto puede requerir la promoción de desigualdades que tiendan a compensar las de origen (Tedesco, 2000; Llach et al., 2006). Sin embargo, en la actualidad la mayor parte de las desigualdades presentes en los sistemas educativos latinoamericanos no está estructurada en torno a un criterio de equidad sino que, por el contrario, tiende a reforzar las diferencias sociales iniciales.

En particular, en Argentina se observa que el sistema educativo se encuentra segmentado (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2004; Llach et al., 2006; Di Virgilio y Serrati, 2019), o dividido en circuitos de calidad diferenciada entre los cuales los estudiantes se distribuyen en función de sus características personales. El concepto de circuito educativo se refiere a la agrupación de las instituciones a partir de la similitud de sus características (el nivel socioeconómico y el capital sociocultural de sus alumnos, el perfil de los docentes, la infraestructura, los modelos pedagógicos, la organización, etc.), de forma que cada segmento se diferencia de los demás en términos de las condiciones de aprendizaje que ofrece (Krüger, 2013a). De este modo, las condiciones de escolarización a las que acceden los estudiantes no son equivalentes y se distribuyen de manera regresiva.

La relevancia del fenómeno de segmentación se basa en que constituye un obstáculo para garantizar la equidad educativa (Krüger, 2013b). Si bien durante gran parte del siglo pasado la inequidad se reflejaba principalmente en la falta de acceso o la exclusión temprana del sistema educativo, hoy prevalecen las instancias de exclusión y marginalidad al interior del sector a través de la oferta de servicios de calidad diferenciada (Gentili, 2009; Ramos Calderón, 2014) y de la segregación social estudiantil (Gasparini et al, 2011; Krüger, 2019). Esto se ve luego reflejado en la desigualdad en los resultados educativos y también en el mercado laboral o en el plano socio-político (Katzman, 2001; Cervini, 2003; UNESCO, 2004; Binstock y Cerruti, 2005; Sendón, 2005; Dupriez y Dumay, 2006). Es decir, la segmentación tiende a profundizar

la incidencia de los condicionantes sociales de origen en las trayectorias educativas, y al mismo tiempo limita la capacidad de la educación para favorecer la equidad en otros ámbitos.

La temática de la segmentación educativa ha sido estudiada en el país ya desde los años ochenta, a partir de aportes pioneros como los de Braslavsky (1985) e investigaciones más recientes como el de Llach et al. (2006) o Krüger (2013a). Sin embargo, son escasos los trabajos que integran la dimensión espacial en el análisis, más allá de los estudios de las brechas interprovinciales. Asimismo, la mayoría de los análisis disponibles se enfocan en grandes aglomerados como la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o el Conurbano Bonaerense, quedando un área de vacancia de gran interés: el estudio de ciudades intermedias.

En este marco, en la presente ponencia se muestran los avances de una investigación que tiene el propósito de analizar las vinculaciones entre la segregación residencial y la segmentación del sistema educativo de nivel medio en la ciudad de Bahía Blanca. Se consideran para ello los siguientes aspectos: la diferenciación socio-espacial de la ciudad; la heterogeneidad en los servicios educativos ofrecidos por las distintas escuelas o circuitos; la distribución desigual de los establecimientos educativos en el territorio; y la movilidad de la población estudiantil en su elección escolar.

Se proponen dos hipótesis de trabajo;

- i) El sistema educativo de nivel medio en la ciudad se encuentra segmentado en circuitos que ofrecen dispares condiciones de escolarización (en términos de los recursos materiales y humanos y los resultados académicos esperados) y dicha segmentación se manifiesta en el territorio. Estas cuestiones confluyen debido a que las escuelas con mejores recursos y resultados tienden a ubicarse en el centro de la ciudad y zonas aledañas de mayor desarrollo y calidad de vida, mientras que en la periferia-pobre (Chávez, 2017) tienden a localizarse las escuelas que presentan mayor escasez de recursos y resultados deficientes.
- ii) Se evidencia una movilidad de los alumnos hacia las escuelas céntricas. Dado el contexto descrito en el párrafo anterior, las familias implementan distintas estrategias de elección escolar, entre las que se incluye la movilidad al interior de la ciudad. Así, las escuelas céntricas reciben tanto a los alumnos que residen en las cercanías como a aquellos que cuentan con la posibilidad de desplazarse grandes distancias desde su hogar para asistir a los establecimientos que se corresponden con sus preferencias. Por el contrario, las escuelas de la periferia-pobre tienden a atender solo a la población que reside en el mismo barrio o en zonas aledañas. Como

resultado, las escuelas céntricas tienen una población estudiantil de origen socioeconómico más privilegiado.

Con el fin de contrastar estas hipótesis se realiza un análisis de estadística descriptiva mediante el cálculo de diferentes indicadores, en combinación con un análisis espacial a través de Sistemas de Información Geográfica. Para ello, se hace uso de tres fuentes de datos complementarias, dos de origen secundario y una de origen primario. Las primeras, el Relevamiento Anual Educativo (RAE) 2017 facilitado por la Dirección de Información y Estadística de la Provincia de Buenos Aires y el índice de calidad de vida elaborado por el Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (CONICET- UNCPBA); la segunda, una encuesta propia.

De este modo, en la siguiente sección se describe el contexto en el cual se lleva adelante la investigación; en la sección tres se presentan el marco teórico y los antecedentes en el tema; luego, en la cuarta sección se da paso a la descripción de los datos y la metodología, en la sección cinco se explican los resultados y; finalmente, en la sección seis se exponen las conclusiones que emergen del trabajo.

## **2. Contexto del estudio: la ciudad de Bahía Blanca**

El presente trabajo se enmarca en dos proyectos de investigación más amplios que se centran en el caso de la ciudad de Bahía Blanca: el Proyecto de Grupos de Investigación “*Equidad educativa: segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca*”, financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Sur; y el PICT 2018 “*Circuitos educativos y elección escolar: un análisis para el nivel medio en la ciudad de Bahía Blanca*”, financiado por el FONCyT-ANPCyT.

La ciudad de Bahía Blanca es un centro urbano intermedio localizado en el sudoeste de la Provincia de Buenos Aires, cuya población ascendía a 291.741 habitantes en el último Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Constituye un nodo de servicios especializados, en particular en educación y salud, complementado por otros servicios comerciales diversificados (Prieto, 2017). El sistema educativo de la ciudad se encuentra conformado por establecimientos de los diferentes ciclos y modalidades, incluyendo el nivel universitario. Respecto del nivel medio, el municipio pertenece a la Región Educativa 22 de la Provincia de Buenos Aires, y cuenta con una matrícula de 27.525 estudiantes, de los cuales un 73% asiste a establecimientos del sector estatal, según el Censo Provincial de Matrícula Educativa 2020.

Algunos antecedentes para la localidad indican que en la misma se verifican distintas tendencias observadas a nivel nacional y en otras ciudades de mayor tamaño. Por ejemplo, Prieto (2017) señala que existe una fragmentación del territorio que refleja y materializa la desigualdad en las condiciones de vida de la población. Se ofrecen evidencias de una diferenciación socio-espacial de la ciudad con estructura concéntrica, tal que en el área del centro y ciertos espacios de la parte alta (sector norte y noroeste) se aprecian mejores condiciones de vida y espacios residenciales de mayor prestigio, mientras que en otras zonas de la periferia (hacia el sur) se localizan los asentamientos informales y con población más vulnerable.

### **3. Marco teórico y antecedentes**

En Argentina, se han identificado dos instancias principales de segmentación educativa: inter e intra-sectorial. Así, un primer eje de diferenciación en el perfil socioeconómico del alumnado y de las condiciones de escolarización que se ofrecen se observa a partir del tipo de gestión de las escuelas, estatal o privada. Luego, se han hallado disparidades relevantes entre los establecimientos al interior de cada red escolar (Llach et al., 2006; Krüger y Formichella, 2012; Di Virgilio y Serrati, 2019; Krüger, 2019).

En el ámbito geográfico bajo estudio, la ciudad de Bahía Blanca, se han llevado a cabo diferentes investigaciones que sugieren que el sistema educativo local también se encuentra segmentado. Por un lado, el trabajo realizado por Krüger, Formichella e Ibáñez Martín (2016) a partir de datos de la Encuesta Permanente de Hogares 2004-2014 demuestra que la segregación por nivel socioeconómico entre los sectores estatal y privado se encuentra presente. Los ingresos familiares, la ocupación de los padres y el clima educativo del hogar son factores que aparecen como relevantes en la elección escolar en la ciudad. Por otra parte, Viego et al. (2018) encuentran desfases entre la oferta y la demanda de vacantes en establecimientos educativos en distintos barrios del distrito, especialmente en aquellos donde reside la población de menores ingresos. Por último, el trabajo de Krüger, Formichella y Hamodi Galán (2022) provee evidencia acerca de la diferenciación horizontal de las escuelas medias en la ciudad, en términos de sus distintos tipos de recursos, así como de algunas características de su organización, del perfil socioeconómico de su alumnado y de los resultados académicos que alcanzan.

El proceso de segmentación educativa es complejo y multicausal, y responde tanto a factores exógenos como endógenos al sistema educativo. Entre los primeros, se encuentran la fragmentación del tejido social; la segregación residencial; las oportunidades de movilidad en el espacio urbano; el debilitamiento del rol del Estado en distintos ámbitos; la pobreza y

exclusión social. Entre los segundos, puede incluirse al gasto en educación y a la eficiencia con que se lo administra; a la participación del sector privado; a la localización de las escuelas; a la normativa que rige la asignación de los alumnos; y a las diversas estrategias implementadas por las familias, los docentes y las escuelas en un proceso denominado por Tiramonti y Ziegler (2008) como de “selección de doble vía”.

Nos concentramos aquí en tres de los factores mencionados: la elección escolar por parte de las familias; la segregación residencial; y las dinámicas de movilidad en el espacio urbano por parte del alumnado.

Respecto de la elección escolar, cabe tener en cuenta que, más allá de las restricciones económicas involucradas en el acceso a cierto tipo de escuelas, entran en juego las preferencias y valoraciones de las familias, su capacidad para recopilar información y para movilizar distintos recursos. La elección se encuentra así vinculada a las características socioeconómicas y demográficas de los hogares, ya que en el proceso de decisión se hace uso de distintos tipos de capital social, cultural y económico que se encuentran desigualmente distribuidos entre la población (Chakrabarti y Roy, 2010; Meo, 2012; Bonal y Zancajo, 2018; Orellana et al., 2020). Por otro lado, en las últimas décadas la literatura que aborda las desigualdades educativas desde diversas disciplinas ha comenzado a incorporar en sus análisis a la dimensión espacial, reconociendo que el territorio no solo condensa y refleja distintas desigualdades sociales, sino que constituye en sí mismo una dimensión clave en su producción (Bourdieu, 1999; DiVirgilio y Serrati, 2019). Así, se ha destacado especialmente al vínculo entre la segregación educativa y la segregación residencial como dos fenómenos que se retroalimentan y refuerzan la inequidad educativa (Salvia y De Grande, 2007; Veleda, 2012; Graña, 2016; Herger y Sassera, 2018; Bonal y Zancajo, 2020; Sassera, 2020).

Por último, más allá de la influencia que pueda tener la distribución de la población en el espacio urbano según su origen social, cabe tener en cuenta que existe cierta posibilidad de movilidad o desplazamiento que puede permitir a algunos sectores acceder a servicios públicos que se encuentran más lejanos a su domicilio. En el caso de la educación, interesa entonces estudiar las oportunidades que poseen los distintos grupos sociales para movilizarse, y cómo influyen cuestiones como el costo y la accesibilidad del transporte, la localización de las instituciones educativas, las preferencias de las familias y la disposición, interés o capacidad para recorrer distancias importantes en la ciudad. En este sentido, resultan de gran utilidad los aportes de Barthón y Monfroy (2011) en relación al *capital espacial*, sintetizados por DiVirgilio y Serrati (2019): los autores explican que el lugar de residencia constituye una forma de *capital de posición* que ofrece distintas posibilidades de aprovechar la oferta educativa que presenta una

distribución desigual; al mismo tiempo, algunas familias tendrían la posibilidad de poner en juego un *capital de situación*, a través de la movilidad, para superar las limitaciones de un posible déficit de capital posicional. Así, ambos aspectos deben integrarse en el análisis.

#### 4. Métodos

##### *Estrategia metodológica*

Se sigue una estrategia cuantitativa. Por un lado, se elaboran distintos indicadores de los recursos materiales y humanos, del clima escolar y de los resultados académicos de las escuelas para evaluar las condiciones de escolarización que ofrecen. Por otro lado, se realiza un análisis espacial para estudiar las desigualdades de oferta educativa y la movilidad de la población estudiantil proveniente de los distintos sectores de la ciudad. Para ello, se emplea el *software* libre Qgis 3.4.13 utilizando un sistema de referencia de coordenadas POSGAR 94/ Argentina 5 EPSG: 22185. Los resultados se presentan a través de las estadísticas descriptivas de las variables seleccionadas, así como en forma de gráficos y mapas.

##### *Datos*

Se emplean tres fuentes de datos complementarias:

- i) el Relevamiento Anual Educativo (RAE) 2017 de carácter censal, correspondiente a las instituciones de Educación Común y de nivel medio, facilitado por la Dirección de Información y Estadística de la Provincia de Buenos Aires. El mismo aporta información relativa a distintos tipos de recursos de los que disponen las escuelas, así como a los logros educativos de sus alumnos.
- ii) el Índice de Calidad de Vida (ICV) elaborado por el Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (CONICET- UNCPBA) a nivel de radio censal, para la ciudad de Bahía Blanca.
- iii) una encuesta propia realizada de manera *online* en febrero del 2019 a miembros de los equipos directivos de 31 escuelas de nivel medio de la ciudad de modalidad no especial, las cuales representan un 40% del total. Además de los datos relativos a los recursos materiales y humanos y a la organización y el clima escolar de cada escuela, la encuesta permite identificar los principales barrios en los que reside su población estudiantil.

Para el presente estudio, se excluyeron 3 de las escuelas relevadas porque no presentaban suficiente información para las variables de interés. Así, la base de datos finalmente empleada consiste de 28 escuelas de educación secundarias (EES) pertenecientes al ámbito urbano de la ciudad.



### *Variables*

La primera hipótesis relativa a la existencia de desigualdades en la oferta educativa local es abordada a partir de los siguientes indicadores:

- *Disponibilidad de espacios relevantes*: es una variable categórica que indica si la escuela cuenta tanto con biblioteca como con aula de informática, si solo cuenta con uno de dichos espacios o si no cuenta con ninguno (fuente: elaboración propia con base en el RAE 2017).
- *Tasa de titularidad*: variable continua que indica qué proporción de los docentes de la escuela tienen la titularidad de su cargo (fuente: encuesta propia).
- *Tasa de promoción efectiva*: porcentaje de alumnos matriculados en un año de un nivel de enseñanza en particular que se matriculan como alumnos nuevos en el año de estudio inmediato superior de ese nivel, en el año lectivo siguiente (fuente: RAE 2017).
- *Tasa de sobreadad*: proporción de alumnos de Educación Común cuyas edades están por encima de las esperadas teóricamente para el año que están cursando (fuente: RAE 2017).
- *Tasa de repitencia*: porcentaje de alumnos matriculados en un año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular, que se matriculan como alumnos repitentes en el mismo año de estudio de ese nivel, en el año lectivo siguiente (fuente: RAE 2017).

Para analizar si existe una asociación entre la localización de las escuelas y sus indicadores de calidad, se clasifica a las instituciones según su cercanía al centro de la ciudad. Así, se construye la siguiente variable:

- *Distancia de las EES al centro*: la misma se calcula como la distancia lineal entre la escuela y el centroide del barrio centro de la ciudad. A partir de esta medida se consideran 4 categorías: i) céntricas, que reúne a aquellas que se encuentran a menos de 1,5 km del centro; ii) cercanas, entre 1,5 km y 3 km del centro; iii) periféricas, entre 3km y 8km del centro; y iv) de las afueras, a más de 8 km del centro. Dado que el análisis se centra en la parte urbana de la localidad de Bahía Blanca, ninguna de las EES de la muestra se ubica en la última categoría.

La segunda hipótesis de trabajo, relativa a los desplazamientos de la población estudiantil entre su hogar y su institución educativa, es abordada a partir de dos variables: la movilidad promedio de los estudiantes de cada escuela y el Índice de Calidad de Vida (que puede hacer referencia tanto a la localización de la escuela como a los barrios en los que residen sus alumnos).

- *Movilidad estudiantil:*

Como aproximación a la movilidad de la población estudiantil se considera la distancia entre cada EES y el lugar de residencia de su alumnado. La misma se calcula en base a la matriz de distancias lineales entre las EES y los centroides de los principales barrios de procedencia de los alumnos que concurren a cada EES. Estos pueden variar entre 3 y 7 barrios de acuerdo a las respuestas de los directivos. Específicamente, la movilidad estudiantil se calcula como la distancia lineal promedio entre dichos centroides y la ubicación de la EES correspondiente (Ecuación 1). La misma se mide en metros o kilómetros. Vale notar que, de esta forma, se subestima la distancia real recorrida por los alumnos para llegar a cada EES, pues la distancia lineal representa la distancia mínima.

$$d_{EES;ALU} = \frac{1}{n} \sum_i^n d_{EES;i} \quad (1)$$

donde  $d_{EES;ALU}$  es la distancia promedio entre una EES y los barrios de residencia de sus alumnos;  $n$  es la cantidad de barrios principales mencionados por los respondientes y  $d_{EES;i}$  es la distancia lineal entre la EES y el centroide del barrio principal  $i$ .

Luego, las EES se clasifican en cuatro categorías según la movilidad de sus estudiantes. Hablamos entonces de escuelas con: i) movilidad baja, si sus alumnos residen a menos de 1 km de la institución; ii) media-baja, si viven entre 1 km y 2 km de la escuela; iii) media-alta, si se desplazan de 2 km a 3 km; y iv) alta, si su hogar se encuentra a más de 3km.

- *Índice de Calidad de Vida:*

Dicho indicador se calcula por radio censal en base a datos del Censo Nacional de Hogares, Población y Vivienda 2010 y, de acuerdo con Velázquez (2020), se compone de una combinación ponderada de 29 variables, agrupadas en dos dimensiones principales: socioeconómica y ambiental. La primera, incluye indicadores relativos a la vivienda, salud y educación; mientras que la segunda contempla tanto problemas ambientales tradicionales como recursos recreativos propios del entorno, ya sean de base natural o artificiales. Para la ciudad de Bahía Blanca, toma valores en el rango [4,7; 8,7]. Se emplea aquí a modo de aproximación del nivel socioeconómico y las condiciones de vida de la población de la ciudad; y se utiliza tanto para caracterizar a la localización de cada EES (a partir del valor que toma el índice en el radio censal correspondiente), como para caracterizar la composición social del alumnado (a partir del valor promedio del índice para los radios censales del centroide de los principales barrios de residencia de los alumnos de cada escuela, según lo manifestado por los directivos encuestados).

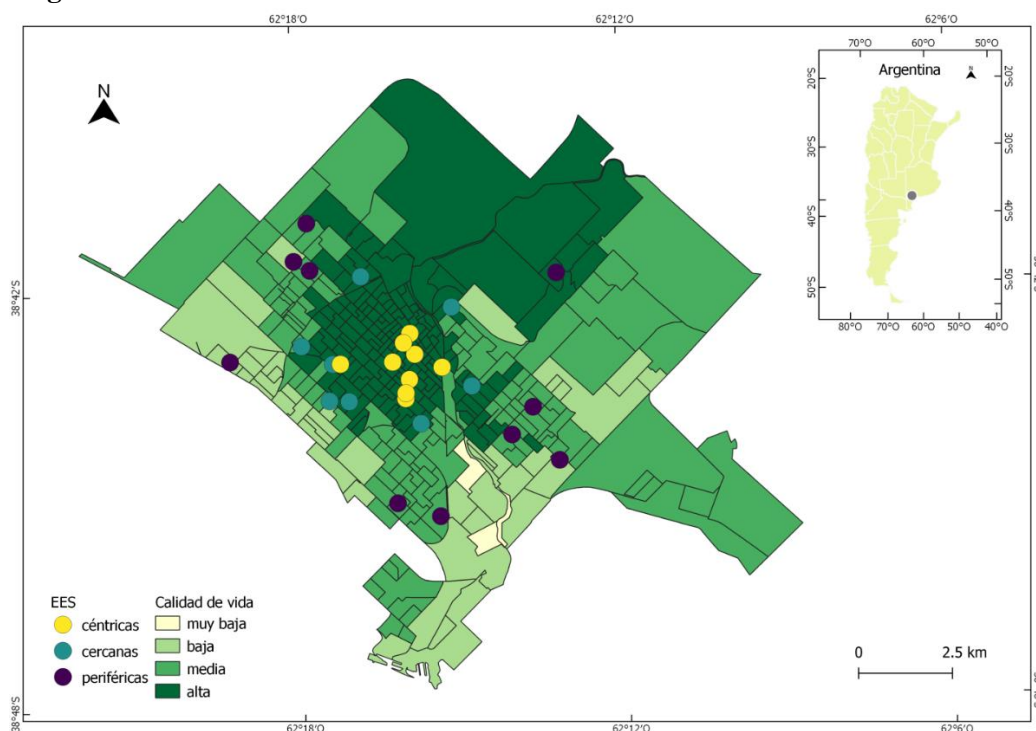
Se opta por dividir al índice en 4 categorías: i) zonas de muy baja calidad de vida, donde el ICV varía entre 4,7 y 5,7; ii) zonas de baja calidad de vida, con un ICV entre 5,7 y 6,7; iii) zonas de calidad de vida media, con un ICV entre 6,7 y 7,7; y iv) zonas de alta calidad de vida, con un ICV entre 7,7 y 8,7.

## 5. Resultados

### *Caracterización de las escuelas relevadas*

En la Figura 1 se aprecia que las EES de la muestra se distribuyen homogéneamente dentro de las distintas áreas de la ciudad: el 33% se localiza en el centro, el 27% en las cercanías y el 33% en la periferia. A su vez, el mapa permite visualizar la configuración fragmentada del espacio urbano local, tal que en la zona céntrica y cercana al centro se accede a mejores condiciones de vida, y la periferia (excepto por la zona norte y noroeste) presenta una calidad de vida menor. Dada la distribución espacial de las escuelas relevadas, entonces, se observa una mayor concentración en las zonas de mejor calidad de vida: la mayoría de las EES (61%) se ubica en áreas de alta calidad de vida; un 25% en áreas de calidad media de vida; y un 14% en zonas de baja calidad de vida; ninguna se ubica en zonas de muy baja calidad de vida. Así, parece haber una correspondencia entre la distancia al centro de las escuelas y la calidad de vida esperada de la zona en la cual se emplaza.

**Figura 1. Escuelas de Educación Secundaria relevadas. Ciudad de Bahía Blanca.**



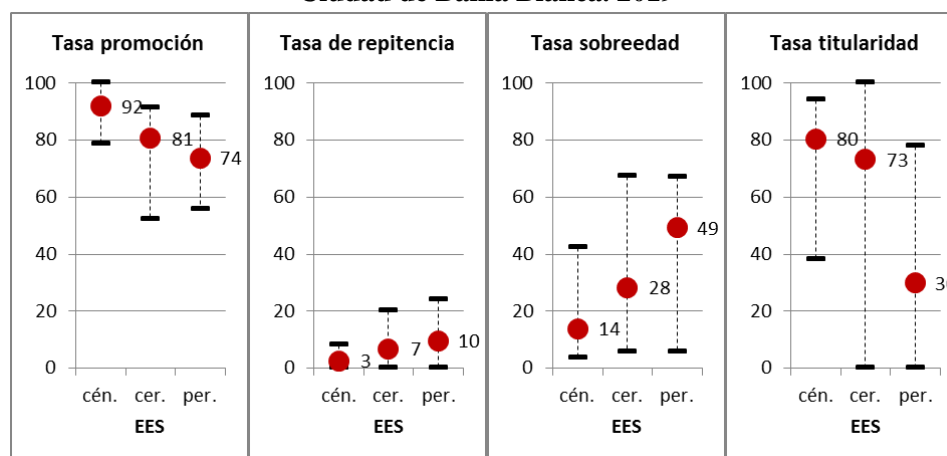
Fuente: elaboración propia en base a datos primarios y al ICV (IGHCS, CONICET-UNCPBA) utilizando QGIS

### *El capital posicional: la segmentación escolar y su relación con la segregación residencial en la ciudad*

Para abordar la primera hipótesis de trabajo, se busca analizar si existen diferencias relevantes en las condiciones de escolarización que ofrecen las distintas instituciones y si las mismas se vinculan con su localización. Para ello, y a modo exploratorio, se comparan algunos indicadores seleccionados de recursos y condiciones que actúan como soporte para los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de los resultados académicos que alcanzan los estudiantes, entre aquellas escuelas ubicadas en la zona céntrica de la ciudad, en las cercanías y en la periferia.

Respecto de los recursos materiales de las instituciones, el indicador de disponibilidad de espacios relevantes muestra que la mayoría (71%) de las EES céntricas cuenta tanto con biblioteca como con gabinete de informática y el 14% con uno solo de dichos recursos; mientras que solo un 29% de las EES de las cercanías dispone de ambos y la mayoría (71%) solo con uno de ellos. En cambio, entre las EES de la periferia, solo un 33% cuenta con ambos tipos de espacios, un 44% con uno de ellos y el resto no cuenta con ninguno. Respecto de los recursos humanos, el porcentaje de docentes que son titulares de sus cargos es claramente mayor en las escuelas del centro y las cercanías en relación a las empleadas en la periferia (Gráfico 1).

**Gráfico 1. Distribución de los indicadores de calidad educativa de las EES según su localización. Ciudad de Bahía Blanca. 2019**

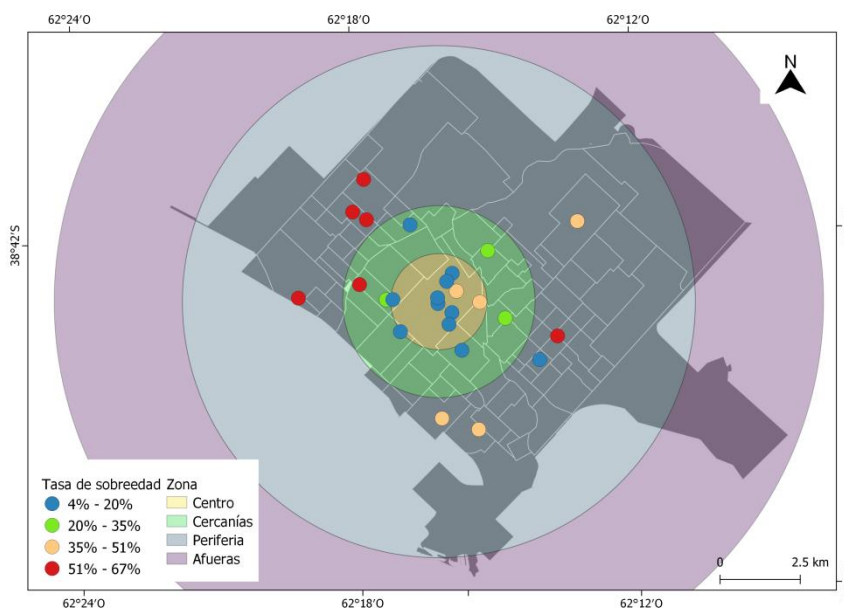


Fuente: elaboración propia en base a datos primarios y al RAE (2017).

La localización de las escuelas también se vincula con el tipo de rendimiento escolar esperado de sus alumnos ya que, como se observa en el Gráfico 1, los indicadores de promoción, repitencia y sobreedad presentan valores mucho menos favorables en las escuelas periféricas en relación a las céntricas y cercanas. A modo de ejemplo y para facilitar la visualización de la

distribución desigual de las condiciones de escolarización en el espacio urbano, la Figura 1 presenta espacialmente la relación entre uno de los mencionados indicadores y el tipo de EES:

**Figura 1. Distribución de la tasa de sobreedad de las EES según su localización. Ciudad de Bahía Blanca. 2019**



Fuente: elaboración propia en base al RAE 2017 utilizando QGis 3.4.13

Entonces, estos sencillos ejercicios de estadística descriptiva sugieren que, en línea con los antecedentes a nivel nacional, el sistema educativo de la ciudad se encuentra segmentado o dividido en circuitos de calidad diferenciada, y que la localización en el espacio urbano es uno de los factores constitutivos de dicha segmentación. Así, quienes residen en zonas céntricas o cercanas pueden acceder más fácilmente a escuelas con una mayor cantidad y calidad de recursos de distinta índole y con mejores resultados de permanencia, progresión y terminalidad. Esto puede interpretarse como un capital de posición superior con el que cuentan dichas familias, que les permite acceder directamente a una mejor oferta educativa, y del que no disponen quienes viven en la periferia.

#### *El capital situacional: la movilidad de la población estudiantil en la ciudad*

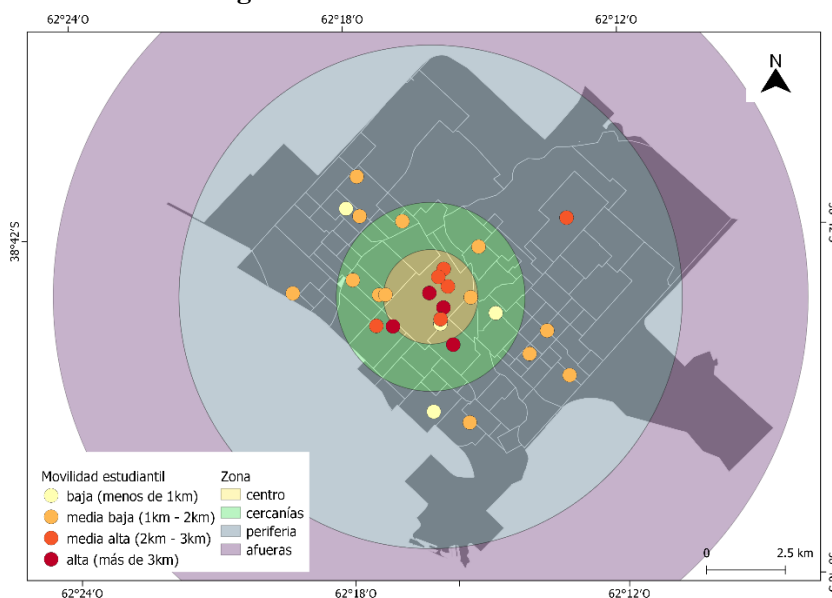
Ahora bien, pese a no disponer de un capital de posición, las familias de la periferia pueden contar con los recursos —medios de transporte, dinero, tiempo, redes— necesarios para enviar a sus hijos a escuelas mejor posicionadas en la jerarquía local, desplazándose hacia el centro de la ciudad.

A partir del indicador de movilidad de la población estudiantil construido, hallamos que el promedio de los alumnos de la ciudad reside entre 65 metros y poco más de 4km de la EES a la que concurren. Así, el 18% de las EES tiene un alumnado que en promedio reside muy cerca

(movilidad baja); 46% cerca (movilidad media-baja); 21% lejos (movilidad media-alta); y 14%, muy lejos (movilidad alta). Ahora bien, ¿cuáles son las escuelas que reciben a un alumnado que recorre mayores distancias desde su hogar?

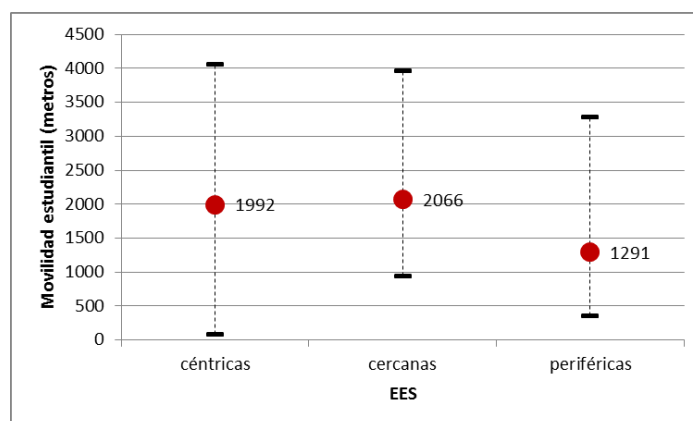
La mayoría (60%) de las EES céntricas se caracteriza por una movilidad alta o media-alta de su alumnado. A medida que las EES se localizan más lejos del centro, encontramos más instituciones con movilidad estudiantil baja o media-baja. Así, solo el 38% de las EES cercanas y el 10% de las periféricas presentan movilidad estudiantil alta o media-alta (Figura 2).

**Figura 2. Movilidad estudiantil según localización de las EES. Ciudad de Bahía Blanca. 2019.**



Fuente: elaboración propia en base a datos primarios utilizando QGis 3.4.13

**Gráfico 2. Movilidad estudiantil (rango y promedio) según localización de las EES. Ciudad de Bahía Blanca. 2019**



Fuente: elaboración propia a partir de datos primarios

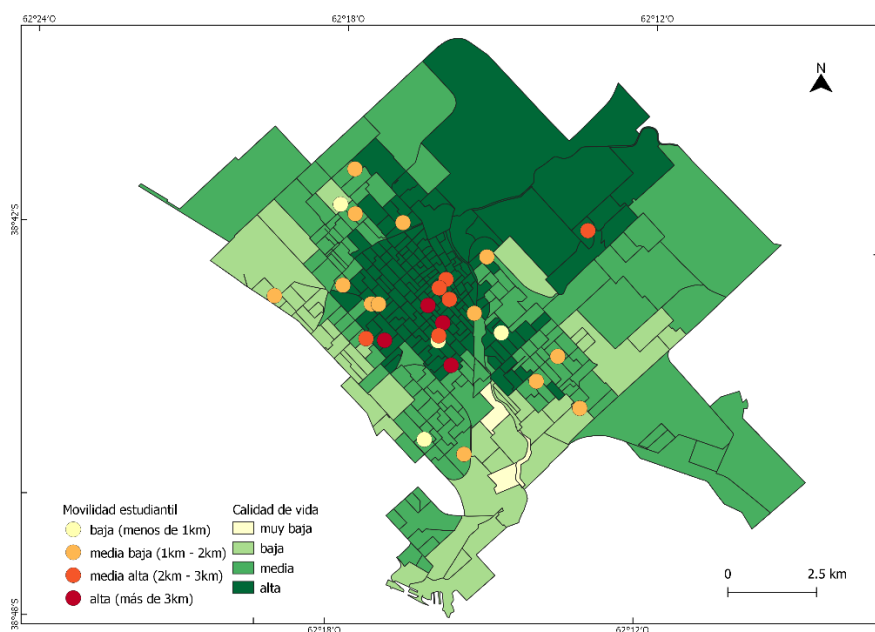
El Gráfico 2 muestra que, en promedio, la movilidad estudiantil de las EES céntricas y cercanas al centro es de aproximadamente 2 km, mientras que la movilidad media para las EES periféricas es menor a 1,3 km. Además de las diferencias en los promedios, se destaca la mayor

amplitud del rango de movilidad estudiantil de las EES céntricas en relación al resto, lo cual indica que algunas reciben con mayor exclusividad a alumnos de la zona, mientras que otras también atraen a los zonas más lejanas.

Este análisis puede hacerse también considerando la calidad de vida asociada a la zona donde se encuentran localizadas las escuelas –la cual, como se mostró anteriormente, se encuentra estrechamente vinculada a la distancia al centro de la ciudad–. Así, se obtiene que el 90% de las EES con movilidad alta o media-alta se localiza en las zonas más privilegiadas de la ciudad. En cambio, la distribución de las EES con una movilidad estudiantil baja o media-baja es más homogénea: solo el 44% se emplaza en las zonas de calidad de vida alta, 39% en zonas de calidad media de vida y 17% en zonas de baja calidad de vida.

Alternativamente, desde el punto de vista de la oferta disponible en cada zona de la ciudad, el análisis podría resultar aún más esclarecedor: mientras que en las zonas de alta calidad de vida hay tanto EES de alta como de baja movilidad estudiantil, en las zonas de calidad de vida media el 75% de las EES son de movilidad baja o media-baja y en las zonas de baja calidad de vida, la totalidad de las EES son de movilidad estudiantil baja y media-baja (Figura 3).

**Figura 3. Movilidad estudiantil según calidad de vida asociada a la localización de las EES. Ciudad de Bahía Blanca. 2019.**

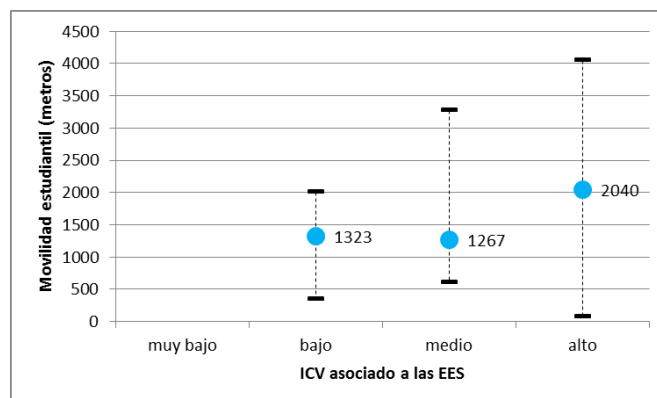


Fuente: elaboración propia en base a datos primarios y al ICV (IGHCS, CONICET-UNCPBA) utilizando QGis 3.4.13

Así, la movilidad media de los alumnos es mayor en las EES mejor ubicadas, las cuales reciben a una población estudiantil que se desplaza desde distintos puntos de la ciudad. La movilidad promedio en las zonas de alta calidad de vida supera los 2km, mientras que en las EES

localizadas en las áreas de menor desarrollo es de aproximadamente 1,3km. Asimismo, se observa una mayor amplitud del rango de movilidad estudiantil para las EES emplazadas en las zonas más privilegiadas, indicando una mayor heterogeneidad entre las escuelas en relación a dicho indicador (Gráfico 3).

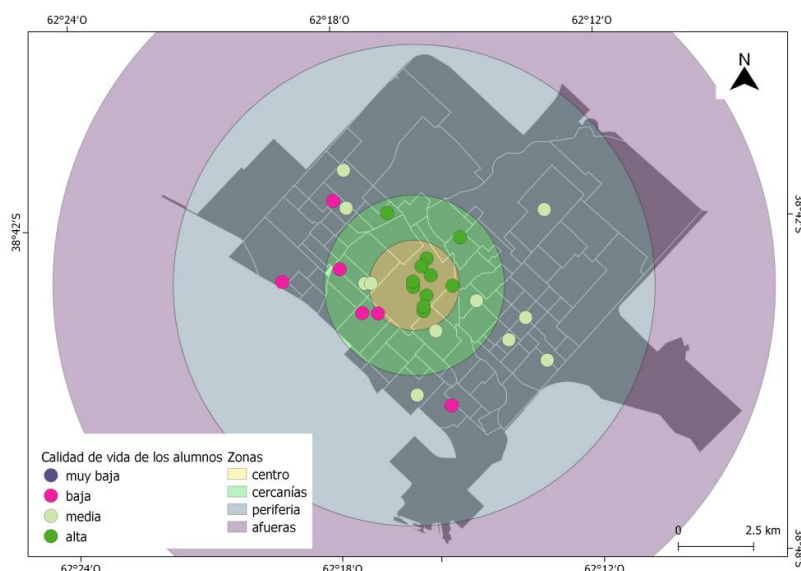
**Gráfico 3. Movilidad estudiantil (rango y promedio) según calidad de vida de la localización de las EES. Ciudad de Bahía Blanca. 2019**



Fuente: elaboración propia en base a datos primarios y al ICV (IGHCS, CONICET-UNCPBA)

El panorama de la segmentación educativa en la ciudad se completa al indagar en la procedencia de aquellos alumnos que se desplazan hacia las escuelas más céntricas (Figura 4).

**Figura 4. ICV de los barrios de procedencia de la población estudiantil según localización de las EES. Ciudad de Bahía Blanca. 2019.**



Fuente: elaboración propia en base a datos primarios y al ICV (IGHCS, CONICET-UNCPBA) utilizando QGIS 3.4.13

Al considerar la calidad de vida promedio de los barrios de origen de la población estudiantil, se observa que las escuelas céntricas reciben alumnos que provienen de barrios más favorecidos. Esto se da tanto porque atienden a las familias que residen en barrios aledaños



como porque atraen a alumnos de la periferia más privilegiada. Por el contrario, las EES de la periferia-pobre, donde los valores del ICV son sustancialmente menores, reciben principalmente a la población estudiantil que habita en barrios cercanos, cuyo origen socioeconómico es más desfavorable. Esto se refleja en el valor medio del ICV de los barrios de procedencia de los alumnos, el cual es de 7,9 para las escuelas céntricas (alta calidad de vida), de 7,3 para las cercanas y de 6,8 para las periféricas (calidad de vida media).

## **6. Conclusiones**

El presente trabajo ha explorado la dimensión territorial de las desigualdades en la oferta educativa de nivel medio en la ciudad de Bahía Blanca. Se trata de un análisis preliminar que presenta ejercicios sencillos de geo-referenciación de distintos indicadores y de estadística descriptiva. Asimismo, se trabaja con un concepto restringido de la calidad educativa de las escuelas, considerando un conjunto seleccionado de indicadores de recursos humanos y materiales, así como de los resultados promedio que alcanzan los estudiantes, sin poder abarcar la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la posibilidad de que las escuelas y alumnos escapen a los condicionantes externos. Pese a estas limitaciones, al abordar la vinculación entre la segregación residencial y la segmentación educativa en el contexto de una ciudad intermedia del país, a partir de datos primarios y secundarios, representa un aporte inédito y contribuye a estudiar un área de vacancia en la literatura nacional.

Se ha presentado evidencia en favor de ambas hipótesis de partida: i) en un espacio urbano fragmentado, la diferenciación en las condiciones de escolarización que ofrecen las escuelas secundarias se refleja en su distribución territorial, de forma que aquellas familias que residen en zonas más céntricas, con mejores condiciones de vida, disponen de un mejor capital de posición; ii) luego, existe un capital de situación que también se encuentra desigualmente repartido, y que permite a la población estudiantil que reside en zonas de buena calidad de vida –pero donde hay cierta escasez de oferta educativa de alta calidad–, desplazarse hacia el centro de la ciudad. Quienes residen en las áreas periféricas de menor calidad de vida, parecen no contar con ninguno de los dos tipos de capital espacial. Es de esperar que estos procesos se retroalimenten: las escuelas con mejores recursos y resultados atraen a la población con condiciones más favorables para desarrollar trayectorias educativas exitosas, lo cual repercute positivamente tanto en los logros alcanzados –por el capital socioeducativo propio y por los efectos de pares– como en la disponibilidad de recursos escolares de distinta índole (Krüger y Formichella, 2012).

A futuro, se espera avanzar en el estudio de la segmentación educativa en la ciudad, integrando las perspectivas cuantitativa y cualitativa. Interesa continuar indagando en los procesos de decisión de las familias, en sus percepciones acerca de la oferta educativa local, y en cómo ponen en juego distintos tipos de capital económico, social, cultural y espacial para realizar la elección escolar para sus hijos.

### **Bibliografía**

- Barthon, C. y Monfroy, B. (2011). Choix du collège et capital spatial: étude empirique appliquée aux collégiens lillois. *Espace-Populations-Societes*, 2(2), 321-335. <https://doi.org/10.4000/eps.4532>
- Binstock, G. y Cerruti, M. (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. UNICEF.
- Bonal, X. y Zancajo, A. (2018). Demand rationalities in contexts of poverty: Do the Poor respond to market incentives in the same way? *International Journal of Educational Development*, 59, 20-27. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.10.001>
- Bonal, X. y Zancajo, A. (2020). Elección de escuela, movilidad y segregación escolar del alumnado vulnerable en Barcelona. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 197-218. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.008>
- Bourdieu, P. (1999). Efectos de lugar. En Bourdieu, P. (Ed.), *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- Cervini, R. (2003). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 1-27.
- Chakrabarti, R. y Roy, J. (2010). The economics of parental choice. *Economics of education*, 3, 336-342. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01261-6>
- Chávez, M. (2017). Jóvenes entre el centro y la periferia de la ciudad, del estado y de la academia. *Ciudadanías*, 1(6), 1-18.
- Di Virgilio, M. M., y Serrati, P. (2019). *Las desigualdades educativas en clave territorial*. UEICEE - Ministerio de Educación e Innovación - GCABA - OEI. <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/3-Desigualdad-educativa-DiVirgilio-Serrati-web.pdf>

- Dupriez, V. y Dumay, X. (2006). Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure?. *Comparative Education*, 42 (2), 243-260. <https://doi.org/10.1080/03050060600628074>
- Formichella, M. M. (2010). *Educación y desarrollo: Análisis desde la perspectiva de la equidad educativa interna y del mercado laboral*. Tesis de doctorado en economía, Universidad Nacional del Sur (UNS).
- Formichella, M.M. (2011) Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista Educación*, 35 (1): pp. 1-36. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/25150>
- Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M. y Vázquez, E. (2011). La segregación entre escuelas públicas y privadas en Argentina. Reconstruyendo la evidencia. *Desarrollo Económico*, 51(202-203), 189-219.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina, *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57. <https://doi.org/10.35362/rie490673>
- Graña, C. L. (2016). La escolarización del alumnado de nacionalidad extranjera en la ciudad de Granada. Diferencias por nacionalidad y el papel de la red privada-concertada. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(2), 212-231.
- Herger, N. y Sasserá, J. (2018). Un acercamiento a la desigualdad socio-educativa en espacios locales. Estudio exploratorio sobre la distribución, la accesibilidad y las barreras a la educación de jóvenes y adultos en Berazategui. *Educación, lenguaje y sociedad*, 15(15), 1-33. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2018-151503>
- Katzman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*, 75, 171-189. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/37880-revista-la-cepal-no75>
- Krüger, N. (2013a). Equidad Educativa Interna y Externa en Argentina: un Análisis para las Últimas Décadas. *Tesis de Doctorado en Economía*. Universidad Nacional del Sur.
- Krüger, N. (2013b). Segregación social y desigualdad de logros educativos en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 21 (86), 1-30. <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/1352>
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8), 1-37. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3577>

- Krüger, N., y Formichella, M. M. (2012). Escuela pública y privada en Argentina: una comparación de las condiciones de escolarización en el nivel medio. *Perspectivas*, 6 (1), 113-144. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n86.2013>
- Krüger, N., Formichella, M. M., e Ibáñez Martín, M. M. (2016). Elección escolar e inequidad educativa en el aglomerado Bahía Blanca-Cerri. En S. London y S. M. Pérez (Ed.), *Los Pilares del Desarrollo Económico: Salud, Educación y Empleo*. EdiUNS, Serie Extensión.
- Krüger, N.; Formichella, M. M. y Hamodi Galán, C. (2022). Oferta educativa desigual y escuelas resilientes. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15.
- Llach, J. (2006). *El desafío de la equidad educativa: diagnóstico y propuestas*. Granica.
- Morduchowicz, A. (2003) *Discusiones de economía de la educación*. IPE-UNESCO.
- Meo, A. I. (2012). Desigualdades e identidades sociales en contextos de fragmentación educativa. Un estudio cualitativo en dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(3), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5931372>
- Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C., y Contreras, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, 23. 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230007>
- Prieto, B. (2017). El mapa social bahiense. Análisis de la diferenciación intraurbana. En E. Garriz (Ed.), *Dinámica urbana y el proceso de crecimiento en contextos diferenciados: estudio de casos*. EdiUNS.
- Ramos Calderón, J. A. (2014). La paradoja del sistema educativo. Su naturaleza incluyente/excluyente, *Perfiles Educativos*, 36(146), 154-173. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2014.146.46035>
- Salvia, A. y P. De Grande. (Agosto 13-18, 2007). *Segregación residencial socioeconómica y espacio social: deserción escolar de los jóvenes en el área metropolitana del Gran Buenos Aires* [Ponencia]. XXVI Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara, México.
- Sassera, J. S. (2020). Efecto de lugar: aportes para comprender la segmentación socioeducativa en dos espacios locales de Argentina. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(25), 89-104. <https://doi.org/10.46652/RGN.V5I25.666>
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Ed. Planeta
- Sendon, M. A. (2005). Las trayectorias de los egresados de la escuela media en una sociedad mutada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), 191-219. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/755>

- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós.
- UNESCO (2004). *Education for All: The Quality Imperative*. EFA Global Monitoring Report. Paris.
- Velázquez, G. (2020). *Atlas histórico y geográfico de la Argentina: calidad de vida I*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Veleda, Cecilia (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. La Crujía.
- Viego, V., Alarcon, S. M., Gayone, M., y Sapini, S. (2018). Del derecho a la educación a los hechos educativos. *RIESED-Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(8), 210-232. <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/111>

Sitios web consultados:

- Dirección de Informática y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), provincia de Buenos Aires: <https://mapaescolar.abc.gob.ar>
- Índice de Calidad de Vida del Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (CONICET-UNCPBA): <https://icv.conicet.gov.ar>
- Plataforma abc. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires: <https://abc.gob.ar>